УДК 1:37.01

# ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: ОТ PAIDEIA К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ КОММУНИКАЦИЯМ

А.О. Пустоварова

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
E-mail: fil@main.tusur.ru

*История образования показана как трансформация его онтологии. Начиная с античности, происходит становление классической (унифицированной) парадигмы образования, субстанциалистской по своей онтологии. Затем, в XIX–XX вв., в рамках классической модели зарождается неклассическая (коммуникативная), для которой характерна десубстанциалистская онтология образования.*

Слово «образование» в русском языке, согласно В. Далю, восходит к глаголу «образить» – давать вид, образ; обтесывать, слагать нечто целое; основывать, создавать; улучшать духовно, просвещать. В английском языке *education* означает весь процесс приобщения человека к культуре общества. В немецком *Bildung* содержит в себе значение образца (т. е. формирование человека по заданному образцу). Таким образом, этимологически в самом общем виде образование означает процесс и результат становления нового качества, состояния человека, отсутствующего изначально у него как природного существа. Однако в этом слове можно увидеть и социальную окраску, тогда образование приобретает вид «процесса руководства приобщением молодых поколений к тем формам чувствования, думания и поведения, которые характерны для общества на данном этапе его развития» [1. С. 165].

Будучи генетически связанным с человеком, с одной стороны, и с социальными условиями с другой, образование как социальная практика и антропологический проект непрерывно эволюционирует. Трансформируется и его предметная сторона, и сама онтология образования. Так, субстанциалистскому видению социальности соответствовала классическая (унифицированная) модель образования, десубстанциализация общества обусловила смену онтологии образования в сторону коммуникативности (неклассическая модель образования).

Античный идеал человека – калокагатия («прекрасно-доброе») – отразился на древнегреческом понимании образования как тренировки тела («гимнасическое воспитание») и воспитания души («мусическое воспитание»). Для греков это стремление к «человечности» и удаление от природной «дикости» выражалось в понятии *paideia* – «культу-

ра, цивилизация, образование». Платон в «Государстве» вносит в это стержневое для античного образования понятие дополнительный смысловой оттенок: *paideia* – это восхождение к свету (просвещение), которое иллюстрируется знаменитым символом пещеры. Свет, к которому восходит обучаемый, – это единство истины, добра и красоты, т. е. образование. Такое триединство гармонизирует все стороны личности – разум, эмоции и тело, делая человека целостным и совершенным. В этом случае для Платона образование также выступает залогом целостности не только отдельного человека, но и государства (общества) в целом (античная традиция не разделяла общество и государство, называя их одним и тем же словом «полис»). Поэтому, по мнению основателя Академии, образование должно быть управляемо и направляемо государством для блага самого государства. Платон также сформулировал набросок будущей классической (унифицированной) модели образования, вводя идею унифицированного, коллективного и специализированного образования.

Средневековое видение образования во многом пронизано идеями христианства, а утверждение схоластики способствовало становлению дидактики и унифицированных методов преподавания через вопросно-ответный стиль схоластических текстов. «Школьная» философия, связанная с задачами обучения и преподавания, опираясь на античные дискурсивные традиции, видела задачей учителя трансляцию абсолютной божественной истины и ее адекватное воспроизведение учениками (это было тем более важно, что неверное понимание каких-либо аспектов могло привести к появлению ереси). На время расцвета схоластики приходится появление университетов (XII – XIII вв.). Благодаря латинскому языку как основному средству педагогической коммуникации, а также своим структурным особенностям средневековый университет довольно успешно играл роль интегратора Европы, сплачивая интеллектуалов в особое сословие. В дальнейшем университеты не только повышали социальный престиж образования, но и становились центрами развития науки. В то же время благодаря теоцентричному средневековому мышлению обучение в университетах еще долгое время носило на себе отпечаток догматизма (наследие схоластики).

Эпоха Возрождения в своем стремлении преодолеть средневековый аскетизм провозгласила человека высшей ценностью (гуманизм). Ретроспекция в античность как эталон ренессансного мышления способствовала возвращению интереса к человеческому разуму. Эта тенденция во многом стала опорой для Реформации, способствовавшей становлению научной рациональности. М. Вебер в своих работах показал тесную связь между становлением идеологии протестантизма и утверждением инструментальной рациональности. Рационалистический дух протестантизма обусловил функциональную автономию различных регионов социального бытия: науки, сферой компетенции которой являются вопросы истины, морали, отвечающей за вопросы права, и искусства, ведающего вопросами прекрасного. Тем самым наука утвердилась в качестве области, автономной от других видов деятельности и социальных изменений, получив монопольное право на владение истинным знанием (в этом и состоял смысл научной революции Нового времени). Тем самым образование было поставлено на службу науке и практике.

Индустриализация, рост производства требовали унификации и стандартизации образования, чтобы оно обеспечивало бесперебойную подготовку специалистов на протяжении всего процесса «от входа до выхода». Особенно ярко такое видение образования проявляется у Я.А. Коменского, провозгласившего девиз: «Учить всех и всему!». Вследствие своей антропологической позиции, утверждавшей единую сущность (разумность) человека, Я.А. Коменский настаивал на том, что образование также должно быть унифицированным во всем. Выражением такой унификации стала введенная им классно-урочная система, направленная на получение всеми обучаемыми одинаковых знаний (по ней до сих пор осуществляется обучение в массовой школе). Этой же цели призваны были способствовать единые методы и приемы обучения, а также строгая дисциплина и порядок изложения.

Линейное построение материала и унификация учебной литературы были направлены на трансляцию единой истины. Говоря об онтологических основаниях такой модели, несложно увидеть в рассмотренном подходе ярко выраженные субстанциалистские черты. Формирующийся сциентистский облик школы способствовал становлению когитарно-предметного содержания образования (обучение основам наук, необходимых для производственной деятельности), а также представления об образовании как инкубаторе по выращиванию специалиста. Идея завершенности образования, образования как подготовки к «взрослой» жизни четко прослеживается в трудах чешского педагога: «Для искусства, наук и языков тоже следует назначить свои сроки; здесь в пределах известного числа лет должен быть закончен весь круг образования, и из этих мастерских человечества должны выйти люди подлинно образованные, совершенно нравственные и истинно благородные» [2. С. 87].

Существенный вклад в становление субстанциалистской онтологии образования можно отчетливо видеть у таких известных представителей немецкой классической философии, как И. Кант и Г.В.Ф. Гегель. По мысли И. Канта, человек появляется на свет беспомощным и, не имея инстинкта, подобно животному, нуждается в руководстве разума, который, в свою очередь, еще нужно сформировать. Поэтому человек нуждается в образовании: «Человек может стать человеком только путем воспитания. Он – то, что делает из него воспитание»

[3. С. 401]. Тем самым в педагогике кенигсбергского философа проявляются субстанциалистские мотивы единства и всеобщности: поскольку человек в кантовской этике всегда может быть только целью и никогда – средством деятельности (в том числе педагогической), образование имеет своей задачей научить воспитуемого выстраивать свое поведение по тем правилам, которые могли бы быть правилами поведения для всех людей. Оно должно создавать в человеке такой настрой, при котором избирались бы только нравственные цели (категорический императив в педагогической формулировке). Поэтому структура образования, по И. Канту, должна состоять из следующих компонентов: школьно-механического (дидактического), прагматического (имеющего целью формирование гражданина) и морального (воспитание «общечеловеческой точки зрения» в человеке).

Для Г.В.Ф. Гегеля образование является способом осуществления человеком себя как духовного, разумного, свободного существа посредством подъема ко всеобщему. Для этого необходимо подавление индивидуальности в обучаемом: лишь отчуждаясь от самого себя, личность может оторваться от наличной действительности и получить способность воспринимать всеобщее. Образовав себя, т. е. возвысив свое отдельное существо до всеобщей разумной природы и осознав государственную идею, человек может стать свободным и получить возможность действовать в соответствии с целями гражданского общества. Как видно, в гегелевском учении явно прослеживаются контуры унифицированной модели образования. Поскольку у человека единая сущность, то какая-либо индивидуальная образовательная траектория является не просто излишней, она вредна для научения личности думать по общим правилам и жить в государстве. Иными словами, обучение должно быть личностно-отчужденным: «Если поэтому индивидуальность ложно полагается в особенности натуры и характера, то в реальном мире нет индивидуальностей и характеров, а индивиды обладают друг для друга равным наличным бытием; такая мнимая индивидуальность есть именно наличное бытие, которое только мнится и которое не имеет постоянства в том мире, где только то обретает действительность, что отрешается от самого себя и в силу этого есть всеобщее» [4. С. 251]. Поскольку цель образования видится Г.В.Ф. Гегелем в том, чтобы дойти до заданного образца, можно утверждать, что такому видению образования присущи черты закрытости. В этом смысле финитность самой гегелевской философской системы порождает закрытую модель образования, субстанциалистскую по своей онтологии.

В формирующейся в Новое время классической парадигме образования можно увидеть две противоположные образовательные линии: либеральную (элитарную) и утилитарную. Первая концепция исходит из того, что миссией образования должно стать не столько «натаскивание» молодежи на полезные для будущей профессии навыки, сколько в первую очередь формирование общей культуры мышления через пребывание учащихся в атмосфере интеллектуальной свободы и творчества. Идея такого либерального (свободного) образования развивалась в трудах Дж.Г. Ньюмена, В. Гумбольдта, а также М. Шелера и Ф. Ницше. Дж.Г. Ньюмен, написавший первую книгу об идее университета, считал задачей университета ни в коем случае не обучение как простую передачу знаний, а именно образование как воздействие на «умственную природу», на «складывание характера». В. фон Гумбольдт, основоположник Берлинского университета и автор философской основы радикальной реформы высшей школы, исходил опять же из того, что разумная природа человека диктует ему задачу развить его интеллектуальные способности для более полной реализации его «человечности», и именно эта цель определяет назначение образования. Немецкий мыслитель отрицал примитивно-утилитарный взгляд на образование, при котором его ценность определяется лишь по приносимой им практической пользе, а не по вкладу в личностное развитие. Образование, дабы оно служило всестороннему развитию личности и тем самым способствовало духовному обогащению всего человечества, должно быть свободным, ограничиваемым лишь гражданскими законами.

В учении М. Шелера, основателя философской антропологии, содержится критика субстанциалистской онтологии. В его понимании у человека нет единой сущности, это существо принципиально незавершенное, становящееся, трансцендирующее («вечная задача») и в этом смысле одновременно являющееся и тупиком, и выходом из тупика. Отсюда проглядывают контуры шелеровского видения образования: «Стремиться к образованию – значит с любовью и рвением искать бытийного участия во всем и причастности ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира, а не стремиться лишь к случайному наличному бытию и так-бытию ...» [5. С. 22]. Поэтому образование, по М. Шелеру, – это, прежде всего, особый онтологический регион, это форма бытия, а не знания, «отчеканенная форма, образ совокупного человеческого бытия», сосредоточенный в отдельном человеке. Вследствие этого образование не может иметь никаких внешних целей, кроме формирования самого человека, и не может быть отождествлено с учебной подготовкой «к чему-то» (к профессии, к производственной деятельности и т. д.), наоборот, обучение вторично по отношению к образованности – к становлению и полному развитию личности, которая «знает» [5. С. 42]. Тем самым можно видеть в шелеровской философии образования черты личностно-ориентированного подхода, идущего вразрез с унифицированной парадигмой. Идеи либерального образования просматриваются у М. Шелера сквозь призму идеи избирательности

и свободы образования. Кроме того, образ человека как принципиально незавершенного и вечно становящегося находится в тесной взаимосвязи с идеей незавершенности образования, в которой содержится эскиз будущей открытой модели образования. Можно сказать, что в учении М. Шелера переплетаются мотивы и классического видения образования, и его критики.

Также особняком от пронизанной механицизмом новоевропейской традиции стоит Ф. Ницше, подвергший резкой критике современную ему систему образования: оно, с точки зрения философа, утратило свой воспитательный потенциал, став выхолощенным из-за абстрактно-формального характера преподавания в школах различных уровней. Утвердившаяся в учебных заведениях ориентация на достижение индивидуальной экономической выгоды привела к деградации образования. Вместо стремления сформировать чувство единения с природой, подчеркивал Ницше, школы формируют установку на покорение природы с помощью естествознания. Образование утилитаризировалось в соответствии с потребностями общества и государства, утратив связь с «аристократической природой духа». Философ-волюнтарист противопоставляет образование и обучение: обучение служит утилитарным потребностям, приспособлению к обществу, а образование является творческим по своей сути и направлено на внутреннее обновление «самых чистых нравственных сил». «Я знаю лишь одну истинную противоположность – образовательные учреждения и учреждения, вызванные житейскими нуждами; ко второму роду относятся все существующие, о первом же говорю я» [6. С. 158]. Видно, что идея либерального образования, являясь выражением классической парадигмы, одновременно содержит в себе черты неклассической (коммуникативной) онтологии.

В противоположность либеральному, утилитаристское понимание образования в классической модели было сформулировано Дж. Локком. Он считал целью познания истины ее последующее практическое применение, что подразумевает необходимость обучения юношества полезным для дальнейшей жизни предметам и знаниям (эталонным Дж. Локк, как и многие другие мыслители Нового времени, полагал ньютоново естествознание). Унаследованные от схоластики дисциплины – риторика, латынь, поэзия и классическая литература – совершенно бесполезны и должны быть исключены из педагогической практики. Тем самым задачей образования, по Дж. Локку, является подготовка ребенка к взрослой жизни, в которой он наилучшим образом был бы «вписан» в гражданское общество, т. е. был свободен сам и не ущемлял свободу других (принцип разумного эгоизма).

Оба образовательных направления – либеральное и утилитаристское – как мы видим, сосуществовали в Новое время, обеспечивая развитие классической педагогической мысли. Во многом именно параллельным существованием разных позиций внутри унифицированной парадигмы обусловлен своеобразный парадокс классического образования. С одной стороны, как было показано выше, в нем заложено гуманистическое начало – формирование человека по заданному образцу, восхождение к единой человеческой сущности, и в этом смысле традиционному образованию присущ универсализм. С другой стороны, рассмотренная модель, как и все теории Нового времени, несет на себе отпечаток механицизма, редукционизма и детерминизма. Механицизм проявляется в примате точных наук и узкой специализации (содержанием образования выступает определенная сумма знаний из определенных наук, необходимая человеку в его дальнейшей деятельности в качестве специалиста), редукционизм выражается в тенденции сведения образования к обучению и, соответственно, выхолащивания гуманистического потенциала образования. Детерминизм же представляет собой обусловленность образования единой истиной, единой субстанцией (в роли которой выступало, например, государство). Все эти черты субстанциализма связаны с классическим видением человека как всеобщей сущности (абстрактный гуманизм). Деконструкция метафизики привела к разрушению субстанциального начала в социальности, задав онтологию социального как десубстанциалистскую (коммуникативную). Этот же процесс привел к трансформации онтологии образования и его антропологических оснований (так, философская антропология в лице М. Шелера, как было показано ранее, отрицает наличие у человека единой сущности).

Десубстанциализация образования, т. е. утрата образованием единой сущности, выражается в том, что образовательное пространство стало открытым, а само образование – принципиально незавершенным, саморазвивающимся при отсутствии жестко заданного образца, под который необходимо возвести всех обучаемых, и в этом смысле коммуникативным. Соответственно, неклассическая педагогика, в отличие от классической, не имеет единой сущности. Внешним отражением этой ситуации стал как раз ряд процессов в системе образования, получивших название инновационных, например, диверсификация и интернационализация. Из образования ушла идея обусловленности единой субстанцией, детерминированности единой истиной и госзаказом, определяющим образовательную деятельность на всех стадиях «от входа до выхода». При единстве классической модели образования, ориентированной на воспроизводство знаний, умений и навыков, неклассическому образованию присущ плюрализм педагогических концепций и технологий.

Одним из ярких выражений коммуникативного видения образования является коммуникативная дидактика, пока, тем не менее, не получившая повсеместного признания и распространения. На наш взгляд, причина относительно малой востребован-

ности коммуникативной дидактики в системе образования не только в том, что, несмотря на инновационные процессы, средняя и высшая школы в основном выражают классическую (унифицированную) парадигму (чем и объясняется отчасти кризис современного образования), но и в самом отсутствии единой устойчивой сущности у коммуникативного образования. Однако даже по сравнению с идеями коммуникативной социальности коммуникативная онтология образования разработана весьма слабо. Поэтому выделим идеи, которые, на наш взгляд, способны составить коммуникативный облик образования.

Так, коммуникативная онтология требует и коммуникативного содержания образования, т. е. в условиях нестабильной и постоянно трансформирующейся социальности на смену жестко заданному Государственным образовательным стандартом предметному содержанию приходит гибкое, подвижное, ориентированное в первую очередь не на заучивание учебного материала, а на освоение различных способов работы сознания (технологическое) содержание образования. Проявлением коммуникативности является и изменение педагогического отношения с субъект-объектного на субъект-адресатное. Классическая педагогика, будучи, по замечанию М. Мамардашвили, частью общего классического стиля мышления, исходила из того, что знание может быть свободно перенесено из головы в голову в силу принципиальной открытости объекта для исследователя, и видела таким объектом ученика, в которого учитель-субъект «закладывает» определенную сумму знаний и затем может их без искажений получить обратно в результате проверки (хотя в этом смысле более точно будет называть классическую модель субъект-реципиентной). Неклассическая парадигма, рассматриваемая в свете коммуникативности, исходит из того, что объект коммуникации, по определению, не может быть задан изначально и рождается в самом процессе коммуникации, в силу этого видит ученика адресатом в педагогическом отношении.

Тем самым коммуникативным содержанием образования являются не только (и не столько) предметы коммуникативной направленности (имиджеология, межкультурные коммуникации и т. п.). В первую очередь, таковое подразумевает нахождение в пространстве «между», т. е. владение разными дискурсами, умение переходить с одного дискурса на другой, а также находиться в метапозиции по отношению к употребляемым речевым практикам. Именно такое содержание образования представляется наиболее адекватным современной коммуникативной социальности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ


1. Ильинский И.М. Образовательная революция. – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. – 592 с.
2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
3. Кант И. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 8. Статьи. Лекции. Избранные письма. Из рукописного наследия. – М.: Чоро, 1994. – С. 399–462.
4. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. – М.: Наука, 2000. – 495 с.
5. Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – С. 15–57.
6. Ницше Ф. Философия в трагическую эпоху. – М.: REFL-book, 1994. – С. 101–188.